



ESTUDIO DE CASO SOBRE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y DEMOCRÁTICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: IMPLICACIONES PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA¹

CASE STUDY ON INCLUSIVE AND DEMOCRATIC PRACTICES IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION: IMPLICATIONS FOR EDUCATIONAL GUIDANCE

Aida Sanahuja Ribés*

Universidad Jaume I

Recibido: 03 de enero de 2019–Aceptado: 09 de diciembre de 2019–Publicado: 01 de julio de 2020

Forma de citar este artículo en APA:

Sanahuja-Ribés, A. (julio-diciembre, 2020). Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 403-429. <https://doi.org/10.21501/22161201.3076>

Resumen

Este artículo se centra en comprender cómo se pueden articular prácticas más inclusivas y democráticas a través del estudio de un aula de 1º de educación secundaria obligatoria y extraer sus implicaciones para el asesoramiento y la orientación educativa desde una perspectiva inclusiva. El diseño metodológico de este trabajo se encuadra en la investigación cualitativa, específicamente se aborda a través de un estudio de caso. Los métodos de recogida de datos utilizados han sido: la observación científica, la entrevista, un inventario de prácticas de aula y el análisis documental. El análisis de contenido de los datos se ha efectuado

¹ Este artículo forma parte de un trabajo más amplio enmarcado en una ayuda para contratos predoctorales para la formación de doctores contemplada en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (Referencia: BES-2014- 068165). Financiado por el MINECO y el FSE.

* Doctora en Educación, Universitat Jaume I. Profesora Ayudante Doctora Tipo II. Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI). Castellón de la Plana, España. Contacto: asanahuj@uji.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>

mediante el ATLAS.ti. En los resultados se recogen los elementos a tener en cuenta para llevar a cabo el asesoramiento y la orientación al profesorado en sus prácticas didácticas. A modo de conclusión, se puede decir que los orientadores educativos son una pieza clave a la hora de impulsar la mejora educativa.

Palabras clave

Educación inclusiva; Educación democrática; Orientación educativa; Aula diferenciada; Estudio de caso.

Abstract

This article focuses on understanding how more inclusive and democratic practices can be articulated through the study of a secondary mandatory school classroom and extract its implications for educational counseling and guidance from an inclusive perspective. The methodological design of this work is framed in qualitative research, specifically addressed through a case study. The data collection methods used were: scientific observation, interview, inventory of classroom practices, and documentary analysis. The analysis of data content has been carried out using ATLAS.ti. The results include the elements to take into account to carry out advice and guidance to teachers in their teaching practices. As conclusion, it can be said that educational counselors are a crucial piece in promoting academic improvement.

Keywords

Inclusive education; Democratic education; Educational guidance; Differentiated classroom; Case study.

INTRODUCCIÓN

La educación secundaria obligatoria es una de las etapas educativas con mayor complejidad, dado que completa la enseñanza primaria y prepara para el acceso a la formación profesional de grado medio o bachillerato (Blasco, 2006). Por esta razón, es tan importante el desarrollo de competencias docentes en el profesorado de educación secundaria (Sánchez-Tarazaga, 2017). Los docentes se conciben como una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la gestión pedagógica de la diversidad en el aula (Díaz, 2002; Messina y Rodríguez, 2006). Sin embargo, en muchas aulas los procesos de enseñanza-aprendizaje se basan en la homogeneidad y se caracterizan por presentar una lección magistral análoga destinada a un alumno² “medio” (Arnaiz Sánchez, 2011; Beaudoin, 2013; Blasco, 2006; Gregory y Chapman, 2013). Se precisa de profesionales que sean capaces de dar respuesta a la heterogeneidad presente en el aula, promoviendo una cultura escolar basada en la colaboración y que fomente el sentido de pertenencia a la comunidad educativa (Rojas y Haya, 2018). El orientador educativo también juega un papel importante a la hora de impulsar y gestionar el cambio y la mejora educativa (Calvo Salvador, Haya Salmón y Susinos Rada, 2012; Cano de Escoriaza y García Nieto, 2009; Martínez Garrido, Krichesky y García, 2010; Santana Vega, 2010). Dicho profesional puede presentar asesoramiento y orientación educativa al colectivo docente para caminar hacia una educación más inclusiva (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018).

Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Según Bisquerra Alzina (2001; 2009) y Pérez-Escoda, Filella y Bisquerra Alzina (2009) se pueden identificar cuatro principales áreas de la orientación: a) orientación profesional; b) orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (orientación educativa); c) atención a la diversidad (educación inclusiva) y d) orientación para la prevención y el desarrollo. En este trabajo nos centramos en la segunda y tercera área, ya que dentro del marco de actuación de la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje han emergido diferentes elementos asociados como: las dificultades de aprendizaje, la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Efectivamente, uno de los principales retos de la orientación en el contexto escolar hace referencia a la atención de la diversidad (Álvarez González y Bisquerra Alzina, 2006). Calvo Salvador (2008) entiende la psicopedagogía como una disciplina que propicia y favorece el desarrollo de la escuela comprensiva. No obstante, es necesario entender el rol del profesional de la psicopedagogía desde un enfoque educativo y pedagógico, y no tanto desde un enfoque terapéutico (Calvo Salvador et al., 2012; Lorente Muñoz y Sales Ciges, 2017). Según señalan Lázaro Martínez y Mudarra Sánchez

² Cada vez que se mencionan las palabras *alumno*, *orientador educativo*, etc., se hace referencia a ambos sexos indistintamente, salvo que se indique lo contrario.

(2000), la orientación es de carácter interdisciplinar, pertenece a un ámbito amplio y presenta límites difusos. González-Falcón, Coronel-Llamas y Correa García (2016) señalan la importancia de propiciar una relación del orientador con otros agentes (pese a que dicho estudio señala que no existe una cultura de colaboración en el centro educativo). Este hecho requiere repensar la figura de los orientadores y propiciar un cambio de mirada en el perfil de este profesional (Doménech, Escobedo y Moliner, 2010). Para avanzar hacia un modelo de intervención alternativo guiado por el trabajo colaborativo y la participación (Cano de Escoriaza y García Nieto, 2009; González-Falcón et al., 2016).

Diversos estudios señalan el papel que tienen los orientadores educativos para promover y estimular una transformación y cambio de las prácticas educativas con el fin de suscitar la mejora educativa. Según Bisquerra Alzina (2009), los profesionales de la psicopedagogía pueden concebirse como agentes de cambio. Una buena manera de ayudar a los orientadores educativos a que promuevan y favorezcan prácticas inclusivas en sus centros educativos pasa por que ellos mismos reciban formación al respecto. En Cataluña (España), Lago y Onrubia (2017) y Marco (2017) recogen los elementos clave de la estrategia de asesoramiento psicopedagógico para la mejora de las prácticas docentes, a través de la formación de los profesionales de los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP) que apoyan al profesorado y a los centros educativos en respuesta a la diversidad. Para que estos, a su vez, inicien un asesoramiento en los centros en los que intervienen, concibiéndose como agentes capaces de apoyar y guiar al profesorado hacia la mejora de sus prácticas de aula o de centro, desde el marco de la educación inclusiva.

Hacia prácticas inclusivas y democráticas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)³

En Educación Secundaria Obligatoria (ESO) la educación inclusiva parece tornarse como un aspecto utópico o idealista (Guerrero Castañeda, 2016). Pero, ¿a qué nos referimos con educación inclusiva? Tal y como señalan Echeita y Ainscow (2011), el término de educación inclusiva todavía no está resuelto, puesto que es un constructo complejo y confuso. Estos autores señalan que, para algunos, la educación inclusiva hace referencia al trato del alumnado con discapacidad o diversidad funcional en un centro ordinario (ligado al término de necesidades educativas especiales), mientras que para otros se refiere a la concepción amplia de la diversidad o heterogeneidad de todo el alumnado. De ahí conviene diferenciar tres ópticas: *mainstreaming* (integración), inclusión parcial e inclusión total o plena (Vienneau, 2006; Beauregard y Trépanier, 2010; Aucoin, 2014). Según Ainscow (2017), para llevar a cabo escuelas más inclusivas se debe: a) tener claro la dirección que se quiere tomar; b) utilizar las habilidades y el conocimiento existente; c)

³ El sistema educativo español se articula a través de las siguientes etapas educativas: educación infantil (0-6 años), educación primaria (6-12 años) y educación secundaria obligatoria (12-16 años).

desarrollar un lenguaje compartido sobre la práctica; d) promover el respeto por la diferencia; y e) compartir la responsabilidad en el liderazgo. En palabras de Arnaiz (2018), estos mismos pasos también se pueden extrapolar para llevar a cabo la educación inclusiva en la etapa de educación secundaria. Si nos centramos en la definición aportada por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (2016), la educación inclusiva en el sistema educativo español:

tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad. La comunidad educativa está integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales. Todos los componentes de la comunidad educativa colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente (párr. 1).

De acuerdo con dicha definición debemos trabajar para alcanzar una educación inclusiva en sentido amplio, es decir, atendiendo a la heterogeneidad y diversidad de todo el alumnado presente en el aula. Para ello, Echeita y Ainscow (2011) señalan cuatro elementos que deben imperar en el marco de la educación inclusiva: a) es un proceso (búsqueda constante de la mejor forma de dar respuesta a la diversidad del alumnado); b) busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; c) precisa de la identificación y la eliminación de barreras; y d) enfatiza en aquellos alumnos que podrían estar en riesgo de fracaso escolar, exclusión o marginación.

En palabras de Florian (2013), se tiene cada vez mayor convencimiento de que los modelos de atención centrados en las necesidades educativas especiales que proveen servicios adicionales o diferentes a los ofrecidos a los otros estudiantes de una edad similar son injustos, dado que suponen la discriminación y perpetúan la segregación. Así pues, partiendo de la idea de que el alumnado presenta diferentes intereses, aptitudes, motivaciones, capacidades y estilos de aprendizaje (Blasco, 2006; Tomlinson, 2008) se precisa de docentes capaces de llevar a cabo una gestión pedagógica en favor de una lógica proactiva, basada en planificar la enseñanza en función de la diversidad del alumnado y de sus necesidades (Bergeron, 2015). Cuando un docente se encuentre con algún estudiante con dificultades de aprendizaje, en lugar de centrarse en las características individuales del alumnado sin considerar el contexto, debe plantearse en buscar formas alternativas de organizar y planificar el currículo (Pujolàs, 2001). Los principales desafíos a los que se enfrenta la educación inclusiva en la etapa de secundaria se pueden resumir en los siguientes (Guerrero Castañeda, 2016): a) sobrepoblación debido a la obligatoriedad; b) sobrecarga curricular; c) currículo inflexible; d) organización del tiempo (clases de 40 minutos); e) evaluación sin carácter formativo; f) tendencia a homogeneizar; g) normas de conducta; h) aislamiento y recelo docente (frente a un trabajo colaborativo que reclama la educación inclusiva); i) la etapa evolutiva de los jóvenes (adolescencia); j) escuela amurallada; y k) promover la participación familiar en el contexto educativo. Para ello, y con el propósito de promover la educación inclusiva en educación secundaria, se plantea necesario apoyarse en diferentes estrategias, como, por ejemplo: a) Aprendizaje cooperativo y agrupamientos flexibles; b) colaboración docente y liderazgo hori-

zontal; c) fomentar la co-enseñanza (enseñanza compartida); d) diseño universal de aprendizaje (DUA); e) promover una evaluación formadora; f) ambiente de convivencia; y g) abrir las puertas a la comunidad.

Un concepto que nos puede ayudar y guiar en la gestión pedagógica de la diversidad en el aula reside en la diferenciación pedagógica desde una perspectiva inclusiva. Esta línea de estudio tiene una mayor proliferación en el contexto francófono (Caron, 2003; Leroux y Paré, 2016) y en el anglófono (Tomlinson, 2008; Levy, 2008; Gregory y Chapman, 2013). Sin embargo, en el contexto hispánico no se ha utilizado en el sentido que se persigue en este trabajo, visto que se asocia la diferenciación de la enseñanza en el hecho de apartar a chicos y a chicas (single-sex) en aulas separadas (Camps Bansell y Vierheller, 2018). Y es que, en términos generales, la diferenciación de la enseñanza consiste en ofrecer en el aula múltiples opciones y recorridos de aprendizaje para que los estudiantes puedan captar la información, comprenderla y ser capaces de expresar aquello que han aprendido (Tomlinson, 2008). Además, en un trabajo realizado por Fillion, Bergeron, Prud'homme y Traver (2016), se dibujan los puntos de convergencia entre la diferenciación pedagógica, la inclusión escolar y la educación ciudadana: a) los valores democráticos de justicia y equidad; b) el reconocimiento y la toma en consideración de la diversidad; y c) la participación y el aprendizaje de la convivencia. Esta misma idea se recoge en el concepto de *aula democrática diferenciada* acuñado por Waterman (2007). Seguidamente, en la Tabla 1, se presentan los principales elementos a diferenciar en el aula inclusiva.

Tabla 1

Principales elementos a diferenciar en el aula inclusiva

Diferenciación pedagógica desde una perspectiva inclusiva	
Las estructuras	Elementos que están directamente relacionados con la organización del aula como: agrupamientos, modalidades de trabajo, tiempo, espacios y los recursos materiales y/o personales (Caron, 2003; Leroux y Paré, 2016).
El contenido	El contenido es aquello que un alumno debe llegar a conocer, comprender y ser capaz de hacer como resultado de una experiencia de aprendizaje (Tomlinson, 2008). Asimismo, también engloba a todos los medios que ponen al alumno en contacto con la información que aprenderá, por ejemplo: variedad de textos, saberes y conocimientos, el grado de complejidad o profundidad y los diferentes materiales didácticos (Leroux y Paré, 2016).
El proceso	El proceso incluye cómo los docentes enseñan (las actividades que ofrecen deben de abordar las diferentes capacidades del alumnado) y cómo los alumnos aprenden (Levy, 2008). Por tanto, se diferencia el proceso según el campo de interés del alumnado, los conocimientos previos y el nivel de competencias, las retroalimentaciones entre el alumno y el docente o el alumno y sus pares, nivel de desarrollo del alumnado (motor, cognitivo, social...), motivación y compromiso hacia la tarea y el modo de vida del alumnado (Leroux y Paré, 2016).
El producto	Alude a la manera en que los alumnos demuestran los aprendizajes que han adquirido (Caron, 2003; Levy, 2008). O sea, las diferentes modalidades de expresión, los destinatarios, los proyectos o creaciones, las modalidades de evaluación del aprendizaje, así como, los criterios y niveles de aprendizaje (cualitativos o cuantitativos) (Leroux y Paré, 2016). Tomlinson (2008), lo entiende como el vehículo mediante el cual el alumno muestra lo que ha comprendido y sabe hacer como resultado de un aprendizaje.

Posteriormente, y con el propósito de cerrar el marco teórico, revisaremos algunos trabajos que centran su estudio en la educación inclusiva en la etapa de la educación secundaria obligatoria. Rousseau, Point, Desmarais y Vienneau (2017), a través de un metaanálisis, trazan las condiciones favorables y desfavorables para el desarrollo de prácticas inclusivas en la educación secundaria. Dicho estudio subraya que las condiciones que favorecen la inclusión escolar en la educación secundaria son: a) el liderazgo; b) la postura o rol docente; y c) una cultura de colaboración. Las condiciones desfavorables son principalmente dos: 1) postura o rol de los actores implicados: actitudes negativas, bajas expectativas, miedo a lo desconocido, miedo al cambio de rol y expectativas limitadas al rendimiento académico; y 2) organización escolar: falta de flexibilidad en el entorno escolar, el docente no conoce las necesidades y características de todo su alumnado, brecha entre el aula ordinaria y el aula de apoyo, gran movilidad de profesores a lo largo de la jornada escolar y clima escolar negativo. Asimismo, los estudiantes de educación secundaria apuntan que un hándicap, en cuanto a la transición de la escuela primaria a la secundaria, reside en la variedad de docentes (diferentes estilos de enseñanza) que tienen en las distintas asignaturas (Kalubi y Houde, 2008). Por otra parte, Boyle, Topping, Jindal-Snape y Norwich (2011) mediante una investigación centrada en el profesorado de educación secundaria, en temas referentes a la educación inclusiva, apuntan hacia la importancia del apoyo colaborativo entre el profesorado. De igual manera, O'Rourke y Houghton (2009) estudiaron las percepciones de los docentes y del alumnado (con y sin discapacidad) sobre un programa inclusivo implementado con el objetivo de mejorar el compromiso académico y social. Según los docentes, las estrategias implementadas mejoraron las experiencias sociales del alumnado con discapacidad. Por su parte, el alumnado experimentó mejoras en su aula a través del trabajo con sus iguales. Granger, Debeurme y Kalubi (2013), a través de una investigación-acción realizada con docentes que querían mejorar el aprendizaje de su alumnado, pusieron en práctica círculos de aprendizaje e inclusión (acompañamiento). Esto propició que el profesorado participante se movilizara en torno a prácticas pedagógicas desde un marco reflexivo en lo referente a las condiciones necesarias para intervenir mejor entre el alumnado con dificultades de aprendizaje (presentes en el aula ordinaria). Al final del proceso, el profesorado participante percibió mejoras en el clima de aula, en los procesos de aprendizaje del alumnado y en las relaciones profesionales.

Objetivo de investigación

El principal propósito de este estudio es comprender de manera pormenorizada cómo se pueden articular prácticas más inclusivas y democráticas a través del estudio de un aula de 1º de la ESO y extraer sus implicaciones para el asesoramiento y orientación educativa desde una perspectiva inclusiva.

MÉTODO

Este trabajo se enmarca en la investigación cualitativa desde una perspectiva interpretativa, la cual se caracteriza por ser holística, inductiva, flexible, por estar anclada en un contexto determinado y por tener presente la perspectiva de los actores implicados (Barraza, 2017). No hay que olvidar que la principal ocupación de la investigación cualitativa se centra en comprender en profundidad un determinado fenómeno social o educativo (Sandín, 2003). Con ese propósito se ha escogido el estudio de caso como una de las expresiones más características de dicha corriente investigativa (Rodríguez Rojo, 2012). En palabras de Simons (2011):

El estudio de caso cualitativo para entender la complejidad de ese “caso en acción”, ese “sistema delimitado” o esa “anécdota autenticada”. Los datos subjetivos son una parte integral del caso. La mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas (p. 21).

Siguiendo a Stake (1998), conviene señalar que el estudio de caso que aquí se presenta se trata de un estudio instrumental de caso, ya que surge una cuestión a estudiar centrada en el interés por comprender cómo se articulan prácticas más inclusivas y democráticas en un aula de 1º de la ESO y sus posibles implicaciones en la orientación educativa. Se piensa que se puede dar respuesta al objetivo de esta investigación mediante el estudio de este caso concreto (aula como unidad de análisis). Por lo cual, conviene explicar que el caso no fue elegido al azar, sino que se tuvieron en cuenta una serie de criterios (Tochon, 2004) que garantizasen que el caso nos permitiría aprender y arrojar un poco de luz sobre los objetivos planteados en esta investigación (ver Tabla 2).

Tabla 2

Criterios seguidos en la selección del caso

Criterios
1. Docente de secundaria, que tuviera o hubiese tenido algún alumno con dificultades de aprendizaje.
2. Con más de 10 años de experiencia docente.
3. De un contexto próximo (centro ubicado en la provincia de Castellón).
4. Llevase a cabo prácticas inclusivas y democráticas en su aula (al menos durante dos años).
5. Estuviese involucrado en procesos de investigación-acción o de innovación educativa.
6. Fuese reconocido por sus pares (colegas, directores, psicopedagogo...) como experto.

Contexto y participantes

En primer lugar, es necesario apuntar que el trabajo que se presenta corresponde al estudio de un caso real, por esa razón se omite cualquier información que pueda identificar al centro educativo o a las personas físicas que lo integran.

El Instituto de Educación Secundaria Obligatoria, en el cual se sitúa el aula objeto de estudio, se ubica en el municipio de Castellón de la Plana (España). Se trata de un centro de régimen público y cuenta con un total de 18 unidades de ESO, 6 unidades de bachillerato y 1 unidad de ciclos formativos.

La clase en la cual se acota este estudio pertenece a un aula de 1º de la ESO, y más específicamente, en la asignatura de Valenciano, Lengua y Literatura. Las prácticas de aula abordadas han sido las propias del aprendizaje dialógico (grupos interactivos y tertulia literaria dialógica), aprendizaje cooperativo (agrupamientos, roles, técnicas y cuaderno del equipo) y la evaluación. En este estudio han participado 18 alumnos (12/13 años): 10 chicos y 8 chicas, la profesora de la asignatura de Valenciano, Lengua y Literatura y 4 voluntarios (ver Tabla 3).

Tabla 3

Participantes en el estudio

Profesorado	Alumnado	Voluntariado
1 profesora	18 alumnos (10 chicos y 8 chicas)	2 estudiantes magisterio 1 madre y 1 padre

En particular se trata de un muestreo no probabilístico e intencional, dado que los sujetos han sido elegidos y buscados por la investigadora, quien los considera relevantes para el estudio. No hay que olvidar que este tipo de estudios no garantizan la representatividad estadística, por lo que no pretenden hacer generalizaciones de los resultados (Martínez-Salgado, 2012; Álvarez-Sotomayor, 2017).

Procedimiento y fases de la investigación

Para abordar el procedimiento y las fases de investigación llevadas a cabo en este trabajo se ha seguido el esquema clásico para el estudio de casos en la investigación educativa (Martínez Bonafé, 1988).

- *Fase preactiva:* al inicio del trabajo se trazaron los principales ejes teóricos que guían la investigación y se establecieron los principales propósitos que se pretendían abordar. De igual modo, se realizó un primer contacto con el caso seleccionado, dado que cumplía los criterios de selección anteriormente nombrados en la Tabla 2. Durante esta fase también se revisaron y adaptaron los instrumentos de recogida de datos, la carta informativa para el director del centro, las autorizaciones para las familias y el consentimiento informado para la docente.

- *Fase interactiva:* La docente aceptó voluntariamente participar en la investigación y, una vez firmado el consentimiento informado, se procedió a iniciar la recogida de datos. En un primer momento se realizó una entrevista inicial y un inventario de prácticas de aula con la profesora. Con estos primeros datos recogidos se comprobó que, con el estudio de caso, se podían abordar los principales parámetros que rigen este trabajo. Posteriormente, se comenzó con el seguimiento de las sesiones de aula (estas fueron grabadas en video). Además, se utilizó una tabla de apoyo a la observación en el aula y la herramienta DCOS para evaluar el nivel de compromiso de los alumnos. Durante las sesiones de seguimiento también se recogieron documentos propios de la práctica docente. Se realizó una entrevista a un voluntario de los grupos interactivos y una entrevista grupal con cinco alumnos del aula objeto de análisis. La recogida de datos terminó con una entrevista final a la profesora.
- *Fase postactiva:* A continuación, se procedió con la transcripción literal de los datos. Concretamente, se transcribió: a) la entrevista inicial a la profesora; b) el inventario de prácticas de aula; c) la entrevista al voluntario (práctica: grupos interactivos); d) la entrevista grupal al alumnado; y e) la entrevista final a la profesora. Se asignó un sistema de códigos para identificar fácilmente la procedencia del dato y se procedió a realizar el análisis de datos mediante el software ATLAS.ti (este aspecto se explica de manera más detallada en el apartado. Procesamiento y análisis de los datos). Consecutivamente, se realizó la redacción del caso (resultados del estudio) y se envió un borrador a la profesora para que pudiera modificar, puntualizar o sugerir aquello que considerara pertinente.

Técnicas e instrumentos de recogida de la información

Para poder dar respuesta a los objetivos de este trabajo, y siguiendo con el diseño metodológico que rige este estudio, se han utilizado algunas técnicas e instrumentos para la recogida de los datos.

La entrevista

La entrevista es una técnica propia de la investigación cualitativa consistente en obtener información de primera mano a través de una conversación con la finalidad de realizar un estudio analítico de investigación (Ruiz Olabuénaga, 2012). Concretamente, las entrevistas efectuadas han sido semiestructuradas (Báez, 2009) siendo aquellas: “en las que se trabaja con unos contenidos y un orden preestablecido, dejando abierta la gama de posiciones que desee manifestar el entrevistado” (p. 97). Además, conviene distinguir que las entrevistas pueden ser de carácter individual o

grupal (Ruiz Olabuénaga, 2012; Tójar, 2006). En el caso que nos ocupa, la entrevista inicial y final realizada a la maestra y la entrevista al voluntario se han hecho de manera individual, mientras que se ha efectuado una entrevista grupal a cinco estudiantes del aula. Conviene indicar que se establecieron una serie de criterios para seleccionar al alumnado participante en dicha entrevista, siendo estos: a) alumnos de diferente sexo; b) alumnos con diferentes perfiles de aprendizaje; y c) alumnos con habilidades comunicativas.

La entrevista inicial efectuada a la profesora en el inicio de la investigación fue traducida y adaptada de Paré (2011). Se preguntó sobre aspectos contextuales y generales sobre la práctica docente. Por ejemplo: años de experiencia docente, formación académica y continua, descripción de los miembros del aula, aspectos sobre las metodologías y gestión del aula, el motivo de su práctica docente, entre otras. Asimismo, para terminar con la recogida de datos se realizó otra entrevista a la docente basada en los ítems de la Guía CEIN para la Construcción de la escuela Intercultural e Inclusiva (Sales, Moliner y Traver, 2010), con el propósito de profundizar más sobre aspectos relacionados con las situaciones de aula observadas (agrupaciones, objetivos y contenidos curriculares, metodologías cooperativas y diferenciadas, la participación de las familias y otros agentes en el aula, y la evaluación).

Inventario de prácticas de aula

Una vez concluida la entrevista inicial con la profesora, se procedió a comentar un inventario de prácticas de aula traducido y adaptado de Heacox (2002). El inventario está formado por 16 supuestos prácticos en los cuales la profesora, a partir de un continuum, tenía que situar su práctica docente. Se insistió en la importancia de su justificación y explicación del porqué de su posicionamiento, en lugar del número en sí marcado en el continuum.

La observación científica

En palabras de Ruiz Olabuénaga (2012), la observación científica es entendida como un proceso de contemplación minucioso y sistemático de un determinado fenómeno social o educativo. Para efectuar el seguimiento de las diferentes situaciones de aula, se utilizó una hoja de observación. Esta hoja de observación (Prud'homme, LeBlanc y Paré, 2013) focaliza en cinco elementos, los cuales se van concretando a través de los diferentes ítems a observar: a) rigor y coherencia entre las intenciones, los contenidos y las actividades pedagógicas; b) anticipación (planificación) y toma en consideración de la diversidad; c) prácticas de enseñanza y de evaluación; d) gestión y clima del aprendizaje; y e) recursos atribuidos para efectuar adaptaciones, modificaciones y ofrecer un apoyo particular. Además, esta hoja de observación se complementa con el instrumento

DCOS—Assessing Classroom Differentiation Protocol – Revised (Cassady, Speirs Neumeister, Adams, Dixon y Pierce, 2004). Esta herramienta permite registrar y codificar la actividad cognitiva y el nivel de compromiso o *engagement* del alumnado hacia la tarea.

Análisis documental

Con el propósito de combinar y complementar las técnicas anteriormente señaladas, también se ha realizado un análisis documental o material (Ruiz Olabuénaga, 2012; Tójar, 2006). Es lo que Martínez Bonafé (1988) denomina evidencias documentales. Consiste en indagar sobre materiales o documentos que complementan a la observación (Álvarez Álvarez, 2008). Así pues, durante el seguimiento de la observación de las situaciones de aula, se recabaron documentos originados o empleados en las prácticas abordadas.

Seguidamente, se presenta una tabla con el tipo de datos recabados en esta investigación (ver Tabla 4).

Tabla 4

Tipo de datos recabados en la investigación

AULA	Técnica/ instrumento	Fuente	Contenido	Soporte
CASO	Entrevista	Profesora	Entrevista inicial	1:00:28 minutos grabación en audio
			Entrevista final	51:03 minutos grabación en audio
		Voluntario	Grupos interactivos	15.24 minutos grabación en audio
		5 Alumnos	Prácticas de aula	43:14 minutos grabación en audio
		Profesora	Práctica docente	19:19 minutos grabación en audio
	Observación no participante	Situaciones de aula	Grupos interactivos	SESIÓN Nº1: 48.33 minutos grabación en vídeo
				SESIÓN Nº 2: 48.60 minutos grabación en vídeo
			Tertulia literaria dialógica	SESIÓN Nº 1: 48.45 minutos grabación en vídeo
				SESIÓN Nº 2: 40.13 minutos grabación en vídeo
				SESIÓN Nº 1: 47.63 minutos grabación en vídeo
			Grupos cooperativos	SESIÓN Nº 2: 48.93 minutos grabación en vídeo
				SESIÓN Nº 3: 47.84 minutos grabación en vídeo
	Análisis documental o material	Documentos o materiales	Evaluación del cuaderno del equipo	SESIÓN Nº 1: 48.41 minutos grabación en vídeo
			Acuerdo de colaboración voluntariado	Copia en formato digital
			Fichas actividades grupos interactivos	8 fichas de actividades
			Actividad cómic	Copia en formato digital
			Cartel biblioteca tutorada	2 carteles
			Tejiendo redes educativas	Proyecto y nota informativa
			Cuaderno del equipo	Copia en formato digital
				5 cuadernos rellenados por el alumnado (1r trimestre)
			Baremo corrección expresión escrita	Copia en formato digital
			Rúbrica evaluación aprendizaje cooperativo	Copia en formato digital
			Rúbrica evaluación de libretas	Copia en formato digital

Procesamiento y análisis de los datos

Antes de iniciar el análisis de datos, se utilizó un sistema de códigos para su identificación (ver Tabla 5).

Tabla 5

Sistema de códigos para la identificación de la procedencia de los datos

Técnica	Instrumento	Informante
ENTREVISTA E	Semiestructurada Inicial I	Profesora P
	Semiestructurada Final F	Alumnado A
INVENTARIO PRÁCTICAS DE AULA IP	Hoja de registro HR	Voluntario V
OBSERVACIÓN O	Hoja de Observación HO	
	Herramienta DCOS DCOS	
ANÁLISIS MATERIAL AM	Documentos DO	

Con el objetivo de interpretar y reducir todos los datos recogidos en este estudio (Miles & Huberman, 1994), se ha llevado a cabo un análisis de contenido (Ruiz Olabuénaga, 2012; Báez, 2009; Tójar, 2006) mediante el ATLAS.ti. (*The Qualitative Data Analysis & Research Software*). Además, es preciso tener presente que para categorizar los datos se ha seguido una lógica de razonamiento deductivo, es decir, partiendo de unos constructos teóricos previamente definidos (Ruiz Olabuénaga, 2012). En cuanto a las categorías teóricas, conviene aclarar que los constructos referentes a la gestión pedagógica de la diversidad en el aula (diferenciación de las estructuras (agrupamientos, modalidades de trabajo, tiempo, espacio y recursos personales y/o visuales), del contenido, del proceso y del producto) se tomaron y se estructuraron partiendo de la revisión de la literatura realizada (ver Tabla 1). Mientras que los constructos referentes a la gestión democrática del aula (reconocimiento y valoración positiva de la diversidad, valores democráticos, cultura colaborativa, participación democrática, liderazgo compartido y redes de apoyo) fueron previamente definidos y validados para otra investigación.

Una vez claros estos aspectos, se inició el proceso de codificación mediante la herramienta ATLAS.ti. Específicamente, se realizó una doble codificación: a) según la categoría teórica (eje de la gestión pedagógica de la diversidad en el aula y/o eje de la gestión democrática del aula) y b) según la identificación de la metodología de aula (grupos interactivos, tertulia literaria dialógica y grupos cooperativos). Para terminar este procedimiento y empezar a presentar los resultados de este estudio se procedió con el extracto de informes por categorías y prácticas de análisis (ATLAS.ti).

RESULTADOS

En la Figura 1 se presenta un mapa teórico relacional que nos ayuda a dar respuesta al principal objetivo formulado en esta investigación.

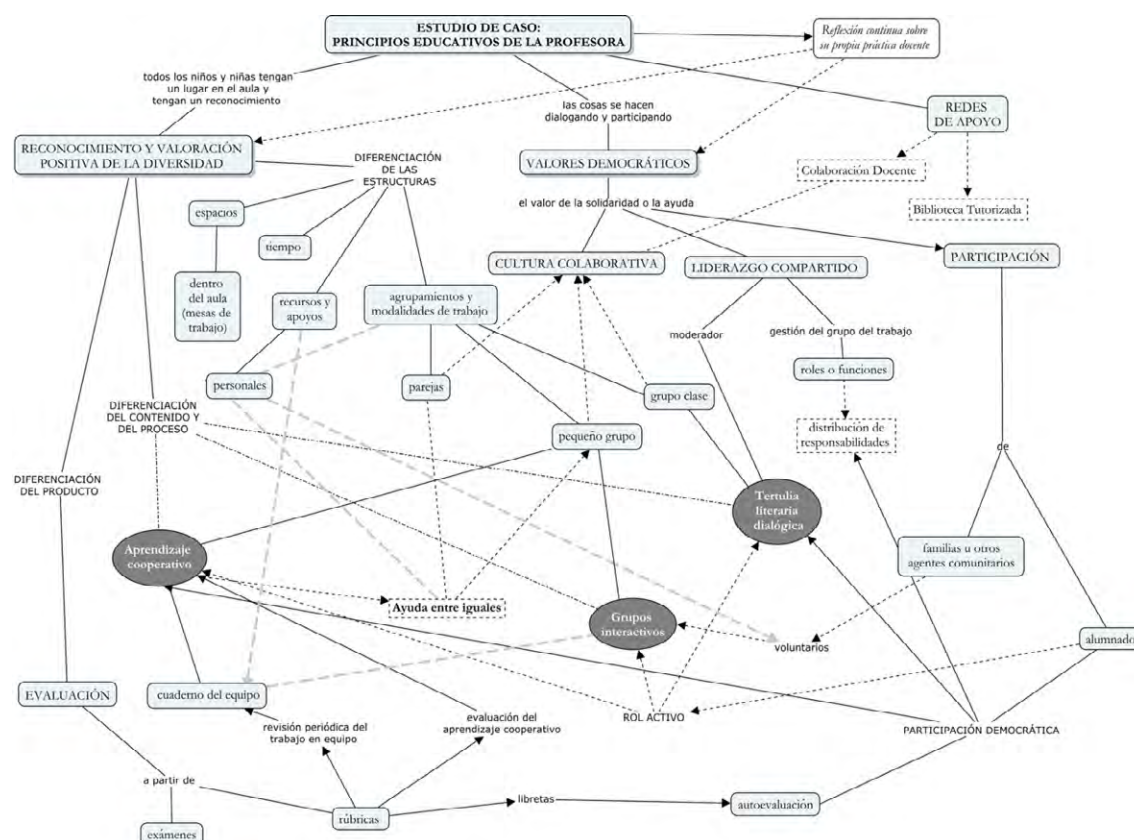


Figura 1 Mapa teórico relacional

Principios educativos de la docente

Partiendo de los principios educativos (valores, creencias, actitudes) que sustentan las prácticas didácticas llevadas a cabo por la profesora objeto de estudio, se detecta cómo se desprenden dos ejes. Sobre estos recae una amalgama de relaciones conceptuales: a) reconocimiento y valoración positiva de la diversidad y b) valores democráticos.

La docente pretende desarrollar al máximo el potencial de todo su alumnado. “Tengo que conseguir que toda la clase termine funcionando al máximo de sus posibilidades. Estoy totalmente convencida de que las cosas se hacen dialogando y participando” (E.I_P, comunicación personal, noviembre 17 de 2017). Al pedirle a la docente que defina lo que ella entiende por educación inclusiva y educación democrática explica que:

La educación inclusiva creo que es el hecho de que todos los niños y niñas tengan un lugar en el aula y tengan un reconocimiento y un practicado derecho a ser tratados por igual. Observando y contemplando sus diferencias, evidentemente, pero que todos tengan un lugar, que nadie quede excluido por ningún motivo. La educación democrática creo que tiene que ver con eso también y está relacionada con escuchar la voz de los chavales y tenerlos en cuenta (E.I_P, comunicación personal, noviembre 17 de 2017).

La profesora objeto de estudio, a través de su continua reflexión sobre su propia práctica docente, intenta avanzar para que dichos principios teóricos se vayan materializando en su aula.

Eje: reconocimiento y valoración positiva de la diversidad

Por un lado, se detecta la diferenciación de las estructuras, es decir, la diferenciación de los agrupamientos y modalidades de trabajo (parejas, pequeño grupo, grupo clase), en este constructo subyace una cultura colaborativa ofrecida a través de la ayuda entre iguales (sobre todo en el trabajo por pareja y pequeño grupo). De este modo se fomenta la colaboración entre el alumnado. “En grupo, porque así podemos colaborar con los compañeros” (E.F_A1, comunicación personal, febrero 19 de 2018). “Lo que no entiende uno lo entiende el otro” (E.F_A2, comunicación personal, febrero 19 de 2018). “La profesora sabe muchas técnicas para que todos colaboremos, para ayudarnos. Eso nos ayuda” (E.F_A4, comunicación personal, febrero 19 de 2018).

Trabajando en grupo la ventaja es que estos chicos y chicas automáticamente reciben la ayuda de los compañeros. Aunque, a veces, no como tú quisieras al 100% pero te das cuenta de que interactúan, que alguien del grupo se lo explica. Principalmente, no por el hecho de estar sentados en grupo, sino por como organizas las dinámicas (E.F_P, comunicación personal, febrero 21 de 2018).

De esta manera, los propios compañeros del aula se convierten en recursos personales muy valiosos en el aprendizaje. Otro de los recursos personales que conviene mencionar reside en los voluntarios, participantes en la práctica de los grupos interactivos. Merece la pena subrayar el cuaderno del equipo⁴ como una herramienta que ayuda a la gestión de la “vida del grupo”. Además, el hecho de trabajar en grupo fomenta una mayor participación y predisposición del alumnado hacia la tarea. “Y los que no trabajan en casa, como mínimo trabajan en clase, en grupo” (E.F_A3, comunicación personal, febrero 19 de 2018). “Así los alumnos que quieren trabajar influyen un poco a los que no quieren” (E.F_A2, comunicación personal, febrero 19 de 2018).

⁴ Para saber más sobre el cuaderno del equipo ver: Traver, J.A. y Rodríguez, M. y Caño, J.M. (2008). La carpeta del equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos. *Quaderns Digitals. Net Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (51). http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador.VisualizaResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo_id=10448

Otro elemento a resaltar dentro del reconocimiento de la diversidad es que el alumnado presenta diferentes motivaciones e intereses. El voluntario entrevistado opina que en combinación con las otras metodologías que utiliza la profesora en el aula, los grupos interactivos fomentan la motivación. “Es una actividad diferente y muy motivadora, por lo tanto, está bien de vez en cuando, o tal vez, una vez a la semana en vez de cada 15 días” (E.F_V, comunicación personal, febrero 19 de 2018). El alumnado valora favorablemente que los aprendizajes se desarrollan de manera divertida y amena. “Era muy divertido y así aprendes las faltas de manera divertida, aprendes a escribir” (E.F_A4, comunicación personal, febrero 19 de 2018). Esto influye en crear un clima o ambiente en el aula propicio para el aprendizaje.

Y otra cosa muy importante es que consigo que trabajen a gusto y que la clase se pase rápida. Ellos son muy locuaces a la hora de expresarlo. ‘¡ya ha tocado el timbre!’ Y especialmente en los grupos interactivos cuando vienen los voluntarios. Cuando termina la clase la sensación general es que apenas han pasado 10 minutos (E.I_P, comunicación personal, noviembre 17 de 2017).

Hay que mencionar también la gestión de los espacios y los tiempos en el día a día en el aula. Si pasamos a la diferenciación del contenido y el proceso de aprendizaje, se vislumbra cómo en las tres principales metodologías empleadas (aprendizaje cooperativo, grupos interactivos y tertulia literaria dialógica) existe una variedad de formas de acceso al aprendizaje.

Para llevar a cabo una gestión pedagógica de la diversidad en el aula e intentar paliar el fracaso escolar que experimentan algunos estudiantes, sobre todo en educación secundaria obligatoria, la docente utiliza y pone en marcha diversas propuestas metodológicas. “Uso una amplia variedad de estrategias educativas, si siempre estás haciendo lo mismo, siempre se benefician los mismos. Intentas enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje de diferentes maneras para favorecer a todos” (IP_HR, comunicación personal, noviembre 17 de 2017).

De las diferentes propuestas metodológicas que la profesora pone en marcha en el aula, cree que todas son un reflejo y se asientan sobre los principios y valores imperantes en la educación inclusiva y democrática.

Las tres: interactivos, tertulia y grupos cooperativos. Yo no te sabría decir cuál, es más. Porque a mí los grupos interactivos me apasionan, la tertulia me encanta, pero los grupos cooperativos que están presentes en el día a día no es que me apasionen, es que sin ellos no sobreviviría en el aula (E.I_P, comunicación personal, noviembre 17 de 2017).

Además, la docente basa su manera de enseñar en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, así como en el currículo.

El currículo lo tengo en cuenta, pero además necesito tener en cuenta las necesidades de aprendizaje de mis alumnos. Si el tema no lo terminamos me da igual si en un momento dado tengo que dedicar más tiempo a alguna necesidad que detecto en el grupo (IP_HR, comunicación personal, noviembre 17 de 2017).

Así pues, la profesora parte de los contenidos curriculares e intenta fomentar un aprendizaje crítico y creativo.

Los contenidos me parecen importantes, pero también me parece fundamental el aprendizaje crítico y creativo. Ahora bien, pienso que centrarlo todo en ese aprendizaje creativo y olvidarte de los contenidos no es bueno. Pero el contenido son muchas más cosas de lo que yo les doy. Lo que importa es que comprendan y que sean capaces de relacionar de una manera crítica aquello que aprenden (IP_HR, comunicación personal, noviembre 17 de 2017).

En cuanto a la diferenciación del producto y la evaluación, se percibe cómo el alumnado adopta un papel participativo en este proceso, a través del cual su voz cuenta (evaluación de las libretas, revisión y valoración del cuaderno del equipo). Asimismo, conviene acentuar los diferentes instrumentos de evaluación utilizados por la docente (exámenes, rúbrica para la evaluación de las libretas, rúbrica para la revisión del trabajo en grupo, etc.). La evaluación de los aprendizajes es un elemento importante y a la vez complejo, si se quiere abordar desde una perspectiva participativa, cooperativa e inclusiva. En consecuencia, la docente hace partícipe al alumnado en la evaluación y utiliza varios instrumentos. “Utilizo diferentes instrumentos de evaluación” (IP_HR, comunicación personal, noviembre 17 de 2017).

De acuerdo con lo señalado por la profesora, el trabajo diario y los deberes son aspectos que tiene en cuenta en la nota final del alumnado. “Si hacen los deberes o no, aunque no suelo ponerles una gran cantidad de deberes. Si los hacen o no los hacen, cuenta” (E.F_P, comunicación personal, febrero 21 de 2018). De igual modo, la docente solicita a lo largo de todo el curso distintas actividades que el alumnado debe de realizar de manera individual. “Por ejemplo, hoy tenían que traer un folleto turístico que tenían que preparar en casa, con cartulina...grabar o registrar alguna cosa, ese tipo de actividades” (E.I_P, comunicación personal, noviembre 17 de 2017). “Para deberes, la docente les presenta una hoja con imágenes sobre diferentes tiras cómicas y el alumnado tiene que escoger una y hacer un pequeño texto con relación a la misma” (O_HR, comunicación personal, enero 22 de 2018).

Eje: valores democráticos

En relación a los valores democráticos imperantes en el caso estudiado, tal y como ya se ha mencionado anteriormente, vemos cómo se propicia una cultura colaborativa en la esfera del aula en referencia al trabajo en grupo, lo cual fomenta el trabajo desde la solidaridad y la ayuda mutua. Dicha cultura colaborativa también se detecta en el caso a partir de la colaboración docente que existe con otros profesores de un IES de la localidad, fomentando de esta manera redes de apoyos. Igualmente, a través de la puesta en marcha de la Biblioteca Tutorizada, se abre el contexto educativo a la comunidad y a su territorio. Por otra parte, se detecta cómo está presente el liderazgo compartido a través de la distribución de roles o funciones (gestión del grupo) y en la tertulia literaria dialógica con la figura del mediador, fomentando de esta manera la participación activa

del alumnado y la distribución de responsabilidades. Al tener que asumir una serie de roles o funciones, el alumnado participa en la gestión del grupo de trabajo. Aunque a veces hay estudiantes a quienes les cuesta asumir su rol o función. Por consiguiente, la profesora con la distribución de cargos y asunción de compromisos pretende fomentar la distribución de responsabilidades entre los diferentes integrantes del grupo.

Quiero fomentar la responsabilidad, la organización del grupo, porque si no lo que pasa es que el más responsable carga con todo el trabajo. Para evitar eso cada uno tiene que tener su función. Como revisan cada día cuáles han sido sus funciones, si las han cumplido, si no las han cumplido. Eso les ayuda a ser más conscientes (E.F_P, comunicación personal, febrero 21 de 2018).

La participación y la autonomía del alumnado son otros aspectos que se potencian mediante las diferentes metodologías empleadas en el aula. “Y después ellos se acostumbran a esa participación y a la responsabilidad de hacer las cosas” (E.I_P, comunicación personal, noviembre 17 de 2017). “Yo creo que porque ella (se refiere a la docente) quiere que lo entendamos todos y nos hace participar a todos” (E.F_A1, comunicación personal, febrero 19 de 2018).

Asimismo, no hay que olvidar la presencia de la participación de las familias u otros agentes comunitarios en la práctica de los grupos interactivos. La docente concibe como ineludible la presencia de las familias en el contexto escolar. “Además, otra creencia es que las familias son totalmente imprescindibles” (E.I_P, comunicación personal, noviembre 17 de 2017). A pesar de eso, la profesora comenta que la participación de las familias en la etapa de la educación secundaria obligatoria no es tan común como en educación primaria o infantil.

Para terminar con los resultados del caso, conviene señalar que ambos ejes se asientan sobre la continua reflexión docente sobre sus propias prácticas educativas. Tal y como se ha descrito en el caso, la profesora cree y trabaja para materializar en la práctica los presupuestos teóricos imperantes en la educación inclusiva y democrática, e intenta mejorar con sus continuos aprendizajes (lecturas, cursos, seminarios, grupos de trabajo, etc.). Esto propicia una continua revisión y mejora de sus prácticas didácticas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se ha podido comprobar que, para llevar a cabo una gestión pedagógica de la diversidad en el aula (Bergeron, 2015), es necesario que el docente reconozca la heterogeneidad de todo su alumnado (Blasco, 2006; Tomlinson, 2008). Añadido a lo anterior, es imprescindible

que el docente tenga valores democráticos encaminados hacia la equidad y la justicia social para promover una participación activa de todos sus estudiantes en el proceso de aprendizaje (Waterman, 2007; Fillion et al., 2016).

Sin embargo, en la etapa de educación secundaria obligatoria, una de las principales dificultades que encontramos radica en que el profesorado no conoce profundamente las necesidades y características de todo su alumnado (Kalubi y Houde, 2008; Rousseau et al., 2017), debido al gran número de alumnos que un profesor tiene y a las pocas horas que pasan con cada uno de los grupos. Conviene recordar al respecto que la docente en la cual se ha centrado este trabajo solamente pasaba tres horas a la semana con el grupo. En cuanto a los aspectos centrados en la gestión de los tiempos y los espacios, la educación secundaria obligatoria se caracteriza por ser una etapa más rígida y con menos flexibilidad (Guerrero Castañeda, 2016; Rousseau et al., 2017). Esto limita trabajos de índole más globalizados, por ejemplo, el ABP (la docente quiere formarse e implementar). No obstante, hay que resaltar que con las diferentes propuestas metodológicas utilizadas por la docente en el aula se favorecen varios caminos de acceso al aprendizaje (Echeita y Ainscow, 2011). Además, en la evaluación se ha podido apreciar cómo la voz del alumnado ha estado presente (Susinos et al., 2018). Asimismo, uno de los principales recursos personales que encontramos en el aula son los propios compañeros quienes, a través del trabajo cooperativo, ofrecen una ayuda importante a sus iguales (Blasco, 2006; O'Rourke y Houghton, 2009). Además, se ha podido ver cómo la docente trabaja en colaboración con otros docentes de la localidad (Guerrero Castañeda, 2016; Rousseau et al., 2017). Este apoyo colaborativo entre docentes favorece el hecho de llevar a cabo actitudes positivas hacia la inclusión, aunque el contexto en sí mismo no sea muy inclusivo (Boyle et al., 2011). Hay que resaltar también el liderazgo horizontal o inclusivo (Guerrero Castañeda, 2016; Rousseau et al., 2017; Ainscow, 2017) que se propicia mediante la práctica de tertulia literaria dialógica (diálogo igualitario y el rol de moderador) o la distribución de roles o cargos para la gestión democrática del grupo. Otro aspecto a señalar del caso estudiado reside en la participación de voluntarios, familiares u otros agentes comunitarios en la práctica de los grupos interactivos. Este hecho, según insisten Monarca y Simón (2013), se concibe indispensable desde un modelo de orientación centrado en la promoción de redes de apoyo, y básico para alcanzar los principios que persigue la educación inclusiva. Por último, otra de las conclusiones que podemos extraer de esta investigación gira en torno a la continua reflexión de la docente sobre sus prácticas educativas. Este hecho hace que la docente, pese a sus años de experiencia, siga formándose y aprendiendo sobre la mejor forma de llevar a cabo en su aula una educación basada en los principios que promueven una educación inclusiva y democrática.

Toda investigación presenta algunas limitaciones o aspectos que conviene revisar, en este caso nos hemos centrado en el aula como unidad de análisis, pero para poder hablar de inclusión, conviene que todo el centro lleve a cabo prácticas que faciliten la presencia, el acceso y el aprendizaje de todo el alumnado. En este sentido, queda mucho camino por recorrer. Actualmente se está trabajando sobre un modelo de asesoramiento y acompañamiento que deben impulsar los

orientadores educativos en sus centros, ya que investigaciones como las presentadas en este estudio nos arrojan un poco de luz en los elementos que nos ayudan a vislumbrar una educación inclusiva y democrática. Como futuras propuestas de investigación, se considera relevante replicar el estudio de caso realizado en diversas aulas de la ESO. De esta manera se podrá efectuar un estudio múltiple de casos (Stake, 1998) para poder continuar indagando sobre las diferentes formas de poder articular prácticas inclusivas y democráticas en el aula de educación secundaria obligatoria. Asimismo, también se considera relevante confeccionar un material audiovisual con todas las grabaciones registradas durante el seguimiento de las sesiones de aula. Sin duda, este material puede ser de gran utilidad tanto para la formación del futuro profesorado de educación secundaria obligatoria (estudiantes del máster), como para la formación de los orientadores y los profesores en ejercicio (formación ofrecida desde el CEFIRE),⁵ para que estos puedan contar con herramientas y ejemplos prácticos sobre cuáles elementos hay que asesorar y orientar con el fin de que los docentes de su centro puedan mejorar sus prácticas educativas hacia la inclusión. Esto resulta muy beneficioso, dado que en las aulas preuniversitarias suelen prevalecer modelos educativos tradicionales fruto de que el profesorado suele heredar la cultura profesional de sus docentes, es decir, suelen articular sus prácticas según lo que han visto hacer a sus profesores (Sánchez-Tarazaga, 2017).

A modo de conclusión general, conviene rescatar la idea según la cual los orientadores educativos se conviertan en una pieza clave a la hora de impulsar y gestionar el cambio, y la mejora educativa (Cano de Escoriaza y García Nieto, 2009; Santana Vega, 2010; Martínez Garrido et al., 2010; Calvo Salvador et al., 2012), mediante su asesoramiento y orientación educativa para que el profesorado pueda iniciar procesos de mejora en sus prácticas didácticas.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

⁵ En la Comunidad Valenciana (España), centro encargado de la formación del profesorado.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (6 de septiembre de 2017). Pasos para la inclusión en las escuelas. *EDUforics*. <http://www.eduforics.com/es/pasos-la-inclusion-las-escuelas/>
- Álvarez González, M., & Bisquerra Alzina, R. (2006). Nous reptes de l'orientació en el context educatiu. *Temps d'educació*, 31, 179-194. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126453>
- Álvarez Álvarez, C. Á. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, 24(1), 1-15. www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Álvarez-Sotomayor, A. (2017). El trabajo fin de grado: modalidad proyecto de investigación. En M^a.I. Amor y R. Serrano (coords.), *Guía práctica para el trabajo de fin de grado en Educación* (pp. 67-96). Graó.
- Arnaiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, (21), 23-35. www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/22
- Arnaiz, P. (2018). Educación inclusiva en la etapa de educación secundaria. En M^a J. León Guerrero y T Sola Martínez (Presidencia), *Liderando investigación y prácticas inclusivas*. XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Granada, España.
- Aucoin, A. (2014). Strengthening Inclusion, Strengthening Schools. Building our future one step at a time. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 22-35. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/142>
- Báez, J. (2009). *Investigación cualitativa*. ESIC EDITORIAL.
- Barraza, A. (2017). Las características de la investigación cualitativa desde una orientación interpretativa. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 7(13), 58-66. <http://revistacecip.com/index.php/recip/article/view/123/117>
- Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Narcea.

- Beauregard, F., & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? In M. Paré et N. Trépanier (Eds). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp.37-50). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L. (2015). La planification de l'enseignement a priori en fonction de la diversité des élèves. Une logique préventive et proactive. In N. Rosseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: Un défi ambitieux et stimulant* (pp. 375-397). Presses de l'Université du Québec.
- Bisquerra Alzina, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal, *Ágora digital*, 2. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3448/b15760364.pdf?sequence=1>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). Orientació psicopedagògica, educació emocional i ciutadana. *Aloma*, 23-24, 119-128. <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/129699/179131>
- Blasco, P. (2006). *Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en Educación Secundaria. Casos prácticos resueltos*. Nau Llibres.
- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D., & Norwich, B. (2011). The importance of peer support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33(2), 167–184. <https://doi.org/10.1177/0143034311415783>
- Calvo Salvador, A. (2008). El lugar del trabajo psicopedagógico en la escuela comprensiva. *Kikiriki. Revista de Cooperación Educativa*, (89), 11-17. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/14399>
- Calvo Salvador, A., Haya Salmón, I., y Susinos Rada, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 7-20. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/147>
- Camps Bansell, J., y Vierheller, E. (2018). Escuelas diferenciadas en España: un análisis cualitativo de las razones y percepciones de sus directivos. *Revista española de pedagogía*, LXXVI (269), 101-118. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-05>
- Cano de Escoriaza, J., y García Nieto, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que atribuye la comunidad educativa a sus funciones. *Contextos Educativos*, (12), 57-75. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/611>

- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences: guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Éditions de la Chenelière.
- Cassady, J. C., Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. A., Dixon, F. A., & Pierce, R. L. (2004). The Differentiated Classroom Observation Scale, *Roeper Review*, 26(3), 139-146 <https://doi.org/10.1080/02783190409554259>
- Díaz, E. M. (2002). *La atención a la diversidad de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones.
- Doménech, A., Escobedo, P., y Moliner, O. (junio, 2010). El orientador como promotor de la inclusión educativa: recursos para la detección de necesidades de las familias. Trabajo presentado en el *II Congreso Internacional de Orientación e Intervención Educativa. Retos para los orientadores del siglo XXI*. Ed. Tirant Lo Blanch.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Fernández-Blazquez, M. L.M. y Echeita, G. (2018). Un departamento de Orientación singular en un Centro Educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 161-183. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7719/6873>
- Fillion, P. L., Bergeron, G., Prud'homme, L., & Traver, J. (2016). L'éducation à la citoyenneté démocratique: un enjeu fondamental associé au projet d'inclusion scolaire et aux pratiques de différenciation pédagogique. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, et R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, pp. 153-166. De Boeck Supérieur.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 27-36. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art1.html>
- González-Falcón, I., Coronel-Llamas, J. M., y Correa García, R. I. (2016). El orientador escolar en contextos de diversidad cultural. Un análisis de su práctica. *Cultura y Educación*, 28 (2), 419-433. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1163850>

- Granger, N., Debeurme, G., & Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232–248. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n2-ef01048/1021035ar.pdf>
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Corwin A SAGE Company.
- Guerrero Castañeda, B. J. (2016). Desafíos para la educación inclusiva en secundaria, de la utopía a lo tangible. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 9(2), 87-103. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/52>
- Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12*. Free Spirit.
- Kalubi, J.-C., & Houde, S. (2008). Pratiques d'intégration à l'école secondaire : points de vue des élèves sur la médiation éducative. *Carrefours de l'éducation*, 2(26), 129–138. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-2-page-129.htm>
- Lago, J. R., y Onrubia, J. (2017). Acompañando la introducción por parte de profesionales del EAP de procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. *Àmbits de psicopedagogia: Revista catalana de psicopedagogia i educació* (46). <http://ambitsaaf.cat/article/view/54>
- Lázaro Martínez, A. J., y Mudarra Sánchez, M. J. (2000). Análisis de los estilos de orientación en equipos psicopedagógicos. *Contextos Educativos*, (3), 253-280. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/425>
- Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: helping every child reach and exceed standards. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 161-164. <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.4.161-164>
- Lorente Muñoz, E., y Sales Ciges, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(1), 17-132. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/266/277>

- Marco, M^a J. (2017). Asesorando para la mejora de las prácticas educativas: creando puentes en un centro de secundaria. *Àmbits de psicopedagogia: Revista catalana de psicopedagogia i educació* (46). <http://ambitsaaf.cat/article/view/56>
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 41-50. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59162>
- Martínez Garrido, C. A., Krichesky, G. J., y García, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a05.htm>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csc/v17n3/v17n3a06.pdf
- Messina, C., y Rodríguez, A. (2006). Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, (339), 493-516. www.revistaeducacion.mec.es/re339_21.htm
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (2016). *Educación inclusiva*. <http://educalab.es/cniie/proyectos/convivencia/educacion-inclusiva>
- Monarca, H., y Simón, C. (2013). Orientación educativa y promoción de prácticas participativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 120-133. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666782/orientacion_monarca_rei_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- O'Rourke, J., & Houghton, S. (2009). The perceptions of secondary teachers and students about the implementation of an inclusive classroom model for students with mild disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 23-41. <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1340&context=ajte>
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté au programme de formation générale*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/Pare_Melanie_2011_these.pdf;jsessionid=80FFBFDC6E12784A7604446D274A152?sequence=2

- Pérez-Escoda, N., Filella, G., y Bisquerra, R. (2009). A los 100 años de la orientación, de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Revista Currículum*, 22, 55-71. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/111323/1/575401.pdf>
- Prud'homme, L., LeBlanc, M., & Paré, M. (2013). *Grille visant à soutenir l'observation en salle de classe : étude multicas de pratiques de différenciation pédagogique au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario*. Document inédit.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Rojo, M. (2012). *Cómo investigar en estudio de casos*. Guía práctica. CEDID-FIFIED.
- Rojas, S., y Haya, I. (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Santander, España: Textos Universitarios, nº27. Editorial Universidad Cantabria.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K., & Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Revue canadienne de l'éducation* 40(2), 1-29. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2373>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Sales, A., Moliner, O., y Traver, J. A. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria: Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial* (Tesis doctoral). Universidad Jaume I. Castellón de la Plana.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw Hill.
- Santana Vega, L. E. (2010). La innovación educativa: un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 261-270. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2010-21-2-5145/Documento.pdf>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Susinos, T., Ceballos, N., y Saiz, A. (2018). *Cuando todos cuentan. Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas*. Editorial La Muralla.
- Tochon, F. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert. *Recherche et formation*, 47, 89-103.
https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2004_num_47_1_1932
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Editorial La Muralla.
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne et N. Rousseau (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 7-32). Collection éducation-recherche. Presses de l'Université du Québec.
- Waterman, S. S. (2007). *The Democratic Differentiated Classroom*. Eyes on education.